

Л.А. Регуш, А.А. Реан, Е.И. Рогов

Практико-ориентированная концепция психологической подготовки педагогов ✪

Представленная в настоящей статье концепция психологической подготовки педагогов инициирована психологами педагогических вузов России. В декабре 2005 года более ста представителей педагогических вузов участвовали в Научно-практической конференции «Психологическая подготовка педагогов в России: история и современность» (С-Петербург, РГПУ им. А.И. Герцена), своими выступлениями они подтвердили необходимость новой концепции психологического образования учителя. Опираясь на мнения, прозвучавшие в ходе конференции, Учебно-методический совет по базовой психологической подготовке по направлениям педагогического образования при РГПУ им. Герцена (председатель — проф. Л.А. Регуш) в составе представителей 20 педвузов России, разработал концепцию, которая предлагается вниманию психолого-педагогической общественности.

За последнее десятилетие психологическая подготовка учителя существенно изменилась. Увеличился перечень дисциплин, их содержание вбирает в себя достижения мировой психологической науки и практики, однако проблема «работы» психологических знаний для решения профессиональных педагогических задач остается. Введенные изменения сами по себе не способствуют решению этой проблемы. Вероятно, для психологического знания, имеющего, бесспорно, специфику по сравнению с другими видами гуманитарного знания, существенное значение приобретают способы передачи знаний. Хорошо известно, что знания переданные только на уровне трансляции понятий, в практике учителей не работают. Сейчас в вузовской практике активно внедряются альтернативные технологии (например, диалогического обучения, тренинги активного научения и др.). Возможно, потому, что одни и те же технологии были ведущими для решения различных задач обучения, проблема использования психологического знания на практике остается актуальной.

Почему возникла необходимость в смене концепции психологического образования учителя?

Во-первых, существующая система психологической подготовки не ориентирована на формирование психологической компетентности учителя. Ее доминантой является передача знаний; формирование навыков и умений, личностных профес-

Людмила Александровна Регуш — доктор психол. наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена, председатель Учебно-методического совета по базовой психологической подготовке педагогических вузов России, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный профессор РГПУ им. А.И. Герцена. Автор и научный редактор более 150 научных публикаций.

Артур Александрович Реан — доктор психол. наук, профессор, член-корреспондент РАО, руководитель программы «Профилактика преступности несовершеннолетних» Московского университета МВД РФ, председатель секции «Социальные и психологические проблемы молодежи» Федерации психологов образования России. Автор 227 работ по проблемам психологии личности, социальной и педагогической психологии. Руководитель и разработчик ряда комплексных научно-практических программ, в том числе «Профилактика наркотизма и асоциального поведения молодежи» (1998—2001), «Психология агрессивного поведения» (Президентский грант, 1997—1999), «Социальная защита детства» (2000—2002), «Семьи и дети группы риска» (2002—2006), «Профилактика преступности несовершеннолетних» (2003—2006).

Евгений Иванович Рогов — профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной психологии Ростовского государственного педагогического университета. Автор более 250 работ по проблемам педагогики и педагогической психологии.

* Текст публикуется в авторской редакции.



Л.А. Реуш

сиональных качеств, средствами дисциплины «психология» не предусмотрены ни стандартами, ни учебными планами. Действующая традиция подготовки педагога **основана на теоретической парадигме**. Основой подготовки будущего педагога на сегодняшний день является теоретическая подготовка. При этом речь не обязательно идет о значительном количестве

именно лекционного материала. Теоретическая доминанта может существовать при использовании различных педагогических форм. Важно, что само презентуемое знание является в большинстве случаев теоретическим по своей сути, по своему содержанию, что подавляющая часть профессиональной подготовки проходит в академических аудиториях. И это делает даже практическое знание в существенной мере теоретическим.

В современной высшей школе экономия средств привела к тому, что нагрузка преподавателей-психологов, руководящих практикой, уменьшилась в несколько раз и свелась к случайному консультированию из расчета 0,25 часа на студента, в то время как студенты оказались предоставленными самим себе в течение 5—6 недель.

Во-вторых, действующая традиция подготовки педагога основана на **предметной доминанте**. Большую часть времени занимает изучение различных дисциплин по предметному профилю факультета (математических, или биологических, или филологических и т. д.). Значительно, очень значительно меньше времени посвящено собственно дисциплинам психолого-педагогического профиля. Создается впечатление, что в первую очередь педагогический вуз готовит физиков, математиков, переводчиков и пр., а не учителей. Что, кстати, подтверждается и статистикой работы по учительской специальности выпускников педагогических вузов. Вместе с тем, для успешной профессиональной работы учителем в школе значительная часть предметного материала является излишней. Она не только не входит в школьные программы, но и не появится там в сколь-нибудь обозримом будущем. Одновременно с этим, объем психолого-педагогического и методического знаний (а тем более умений) выпускников является крайне недостаточным. Но именно это знание образует специфику подготовки в педагогическом вузе. И именно эти знания и умения должны принципиально, кардинально отличать выпускников предметных факультетов педагогических вузов от выпускников аналогичных факультетов университетов. К

сожалению, эти отличия мало наблюдаемы. Поэтому вполне закономерно, что ни у кого не вызывает возражений работа в качестве учителя инженера или выпускника классического университета (при соответствующем предметном образовании). Но ведь, например, кандидат или доктор фармацевтических наук знает о лекарствах и их свойствах много лучше, чем многие рядовые врачи. Однако даже профессора-фармацевта никто не возьмет на работу врачом даже в районную поликлинику — при всем дефиците врачебных кадров. Потому что во врачебной подготовке есть существенная специфика. Именно этой специфике — суть которой психолого-педагогическая подготовка — не скажем, что совсем уж нет, но крайне мало в подготовке педагогических кадров.

В-третьих, современная концепция психологической подготовки **не обеспечивает формирование личностных, профессионально важных качеств педагога**, в том числе и его педагогической направленности. Доказательством этому служит то, что, по данным многих исследований, у старшекурсников существенно снижается положительное отношение к своей будущей профессии. Уменьшается количество студентов, желающих стать педагогом-профессионалом (с 31% до 11%), стремящимся самореализоваться в профессии (с 16% до 5%). Особенно ярко это прослеживается на примере трудоустройства выпускников педвузов. Анализ трудоустройства выпускников, получивших педагогические специальности, показывает, что, например, студенты, окончившие математический факультет педвузов, чаще идут работать не учителями информатики, а операторами в банки, учителя физкультуры — телохранителями, преподаватели иностранного языка — переводчиками в фирмы и т. д. Тем самым выпускники достигают своих целей, используя приобретенные профессиональные знания, при этом страдает школа, вероятно, потому, что у выпускников не были сформированы те качества, которые можно было бы назвать профессиональными качествами учителя.

В-четвертых, психологическая подготовка педагога на базе действующей концепции не способствует реализации тех **требований, которые предъявляет современный рынок труда к выпускникам вуза**. В самом обобщенном виде эти требования сформулированы следующим образом: «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны». Какие технологии и в процессе усвоения каких дисциплин будут формировать работников с такими качествами? Вопрос этот остается открытым. Но специалисты-психологи видят огромные резервы своей дисциплины для реальной подготовки педагога — носителя перечисленных качеств.

Какие принципы легли в основу практико-ориентированной концепции психологической подготовки педагога?

- Отказ от отраслевого принципа в определении содержания психологического образования (сейчас курсы дисциплины «психология» представлены рядом отраслей психологии: общая, социальная, психология развития, педагогическая).
- Опора в отборе содержания и его передаче на проблемное поле профессиональных психологических задач педагога.
- Ориентация на формирование психологической профессиональной компетентности через единство ее когнитивной, операциональной и личностной составляющих, подготовка к решению профессиональных педагогических задач средствами психологических знаний и умений.

Концепция

1. Практико-профессиональная парадигма психологической подготовки педагога базируется на представлении о принципиальном значении **усиления практической составляющей** в первичной профессиональной социализации педагогов. Практическая часть подготовки должна быть крайне существенно увеличена в объеме (скорее всего, в разы). Важнейшей ее целью является, чтобы все получаемые теоретические знания педагогического, психологического и предметно-методического характера в ходе практической части профессиональной подготовки педагога были бы переведены (трансформированы) на уровень соответствующих профессиональных умений. Практико-профессиональная парадигма подготовки педагога базируется, кроме того, на представлении о кардинальном увеличении объема педагогической, психологической и методической подготовки будущего педагога. То есть ровно той составляющей, которая образует специфику профессиональной подготовки именно в педагогическом вузе. Оба этих положения имеют равную силу и работают только во взаимосвязи. Переход к данной парадигме на практике требует существенных организационно-административных изменений.

2. В новой концепции **формирование личностных профессиональных качеств** — важнейшая составляющая, без реализации которой теряется специфика подготовки педагога. Эти личностные типобразующие особенности учитываются в той или иной мере всеми исследователями, и именно они выступают «остовом», основанием, на котором будут формироваться профессиональные качества. Кроме того, личностные характеристики определяет направленность создания профессионально развивающего пространства и индивидуальную траекторию личностного роста. Естественно, что личностные особенности самого будущего педагога,

выступающие как инструмент влияния на учащихся и взаимодействия с ними, должны быть разносторонне изучены студентами. Обучение должно обеспечить предвидение студентом будущей процесс профессионализации и предупредить возможные отклонения и деформации.

Содержание профессиональной деятельности педагога предъявляет к нему ряд специфических требований, заставляющих его культивировать определенные личностные качества как профессионально значимые, необходимые и обязательные. Процесс обратим: в свою очередь, качества, реализуясь в деятельности педагога и обеспечивая ее успешность, приобретают новый личностный смысл — они необходимы для исполнения функций педагога, а исполнение этих функций тренирует и развивает их.

3. В процессе вузовского обучения должна быть обеспечена первичная профессиональная социализация педагога — приобретение профессионального социального опыта в процессе профессионального обучения, профессиональной подготовки. Вторичная профессиональная социализация — это приобретение профессионального социального опыта уже собственно в процессе профессиональной деятельности. Первичная профессиональная социализация может осуществляться не только за счет передачи определенных профессиональных знаний (эти знания тоже есть социальный опыт, только добытый ранее кем-то другим), а за счет научения и собственного опыта, наблюдения опыта других. Большинство исследователей процесса личностно-профессионального развития сходятся в том, что первые этапы профессионального становления специалиста решающую роль. Неверно выбранная профессия или неудачная адаптация в профессиональном сообществе деформируют впоследствии развитие личности. К сожалению, в современных вузах при подготовке специалистов данный аспект совершенно не учитывается.

Вторичная социализация происходит в профессиональной деятельности. Но и здесь профессиональный рост связываются с психологическим сопровождением профессиональной деятельности. Первичная психологическая социализация создает установки и готовность к личностному профессиональному росту через психологическое образование. Содержательная и организационная готовность психологов не соответствует запросам, связанным с удовлетворением этой по-



А.А. Реан



Е.И. Рогов

требности. Здесь не сложилась система психологического сопровождения. И учителя, аудитория весьма отзывчивая на различные психологические семинары, тренинги, получает далеко неполную помощь.

4. Новая концепция основывается на необходимости взять за основу отбора содержания и структуры психологического образования педагога проблемное психологическое поле в

деятельности педагога, которое характеризуется противоречиями между:

- необходимостью учитывать психологические особенности (возрастные, личностные) и отсутствием знаний об этих особенностях,
- необходимостью учитывать психологические особенности (возрастные, личностные) и отсутствием умений их учитывать,
- необходимостью адаптации способов изложения учебного материала к учащимся, имеющим различный уровень способностей, сенсорной организации, видов мышления и т. п., и отсутствием способностей эту адаптацию осуществлять,
- профессиональными и личностными установками учителя на доминирование и личностными установками учащихся на уважение и сотрудничество,
- готовностью осуществлять монолог и транслирование знаний и неготовностью к диалогу (не владение технологией диалогового обучения),
- необходимостью видеть психологическую проблему ученика, свою, коллектива и отсутствием знаний для ее осознания и формулирования.

5. **Оценка качества психологической подготовки** должна приобрести принципиально новую направленность и фиксировать, в какой мере выпускник владеет когнитивной, операциональной и личностной компетенциями, а не только знаниями, как это имеет место в настоящее время.

При создании нового стандарта психологической подготовки бакалавра по направлению «педагогика», работу над которым начали вузы, основываясь на предлагаемой концепции, можно обеспечить условия для принципиального прорыва в качестве подготовки учителя, для которого психологическое знание станет основой его профессионализма.

В разработке новой концепции психологической подготовки педагога принимали участие члены Учебно-методического совета по базовой психологической подготовке при РГГУ им. А.И. Герцена:

- д-р психол. наук, проф. **Баранов А.А.** (Удмуртский государственный университет, г. Ижевск),
- канд. психол. наук, доц. **Вишняков И.А.** (Омский государственный педагогический университет, г. Омск),
- канд. психол. наук, доц. **Галяутдинова С.И.** (Башкирский государственный университет, г. Уфа),
- д-р психол. наук, проф. **Долгова В.И.** (Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск),
- д-р психол. наук, проф. **Зеер Э.Ф.** (Российский университет профессионального педагогического образования, г. Екатеринбург),
- канд. психол. наук, доц. **Игнатенко М.С.** (Российской государственной педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург),
- д-р психол. наук, проф. **Колеченко А.К.** (Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург),
- д-р психол. наук, проф. **Миняров В.М.** (Самарский государственный педагогический университет, г. Самара),
- д-р психол. наук, проф. **Минькова Е.С.** (Нижегородский государственный педагогический университет, г. Нижний Тагил),
- д-р психол. наук, проф. **Недбаева С.В.** (Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир),
- д-р психол. наук, проф. **Реан А.А.** (Московский университет МВД РФ, г. Москва),
- д-р психол. наук, проф. **Регуш Л.А.** (Российской государственной педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург),
- д-р пед. наук, проф. **Рогов Е.И.** (Ростовский государственный педагогический университет, г. Ростов-на-Дону),
- д-р психол. наук, проф. **Ситников В.Л.** (Ленинградский государственный областной университет им. А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург),
- д-р психол. наук, проф. **Сонин В.А.** (Смоленский государственный педагогический университет, г. Смоленск),
- канд. психол. наук, доц. **Швалева Н.М.** (Пятигорский государственный лингвистический университет, г. Пятигорск).